

**LA EDUCACIÓN ARGENTINA ORGANIZADA EN UN SISTEMA A CARGO DEL ESTADO A FINES DEL SIGLO XIX**

**Pedro R. Dabin**

**RESUMEN**

Se aborda la cuestión a partir de lo que Foucault (1991) denominó gubernamentalidad; esto es, el problema de la conducción de la conducta, las formas en que somos educados para controlarnos y gobernarnos a nosotros mismos. Se trata de “crear una población” a través de las normas, de constituir una nación en donde antes no lo había. Se incorpora el concepto de poder como relación y el de homogenización que plantea el surgimiento de la normalización de los sujetos. Desde esta perspectiva se analiza el origen del Sistema Educativo Argentino, en el siglo XIX, y la discusión parlamentaria que aprobó la norma jurídica que colocó al Estado al frente de la educación primaria laica y obligatoria.

**PALABRAS CLAVES**

Gubernamentalidad; Poder; Homogenización; Normalización, Sistema Educativo Argentino

**ARGENTINE EDUCATION ORGANIZED IN A SYSTEM IN CARE OF THE STATE AT THE END OF NINETEEN CENTURY****ABSTRACT**

*This article analyzes the topic through governmentality, the concept coined by Foucault (1991), which refers to the conduction of the conduct problem, the ways we are taught to control and govern ourselves. The aim is to "build up a population" through norms, to establish a nation where there was not any before. The concept of power as relation is included and the concept of homogenization referring to the arise of the normalization of individuals. From this viewpoint, it is analyzed the beginning of the Argentinian Educative System in the nineteenth century, and the parliamentary debate which approved the juridical norm that established the secular and obligatory elementary education under the control of the State.*

**KEYWORDS**

*Governmentality; Power; Homogenization; Normalization; Argentinian Educative System*

**I.-**

Para comenzar corresponde distinguir la gubernamentalidad - o analítica del gobierno - de la noción de gobernabilidad, que si bien no deja de referirse al problema del gobierno de la población entendemos que su eje acentúa otra cuestión: el problema de cómo volver gobernable a una sociedad que cada vez más vive, se reproduce y produce exclusión social. Desde esta perspectiva, trabajar con el concepto de gubernamentalidad supone preguntarse por **cómo la educación argentina, organizada en un sistema político en el siglo XIX, resultó una matriz que moldeó y dio origen a la población; a través de qué estrategias se articuló el gobierno de la conducta; intentando poner de manifiesto el modo en que dicho problema fue pensado y debatido por católicos y liberales**. Abordar el campo educativo nos remite a interrogarnos acerca de cómo se constituyó la educación - en el sentido explicitado - en la formación de la subjetividad y en el gobierno de la conducta en nuestra sociedad. Decía Sarmiento: “Hasta ahora dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe no formaba, propiamente hablando, parte activa de las naciones” (SARMIENTO, 1896, p. 3).

Este marco nos permite incorporar **el concepto de poder como relación**, como ejercicio, pero, sobre todo, como voluntad. Esta forma de comprender al poder es la que llevó a Foucault (1992, 2003) a estudiar justamente los modos de su ejercicio, los procesos, las prácticas, las inscripciones a través de las cuales hemos llegado a ser quienes somos. El poder opera a través de las instituciones sociales y mediante diferentes vías para controlar, gobernar y “normalizar” la conducta tanto individual como colectiva. El propósito que ha guiado a la obra de Foucault ha sido elaborar una historia de los diferentes modos por los cuales los seres humanos somos constituidos en sujetos y en éste propósito se encuentra implicado el tema del poder porque en tanto el sujeto se encuentra en relaciones de producción y significación, se encuentra también en relaciones de poder. Sin embargo para nuestro autor el poder no es necesariamente represivo ya que éste conduce, seduce y es sobre todo es practicado más que poseído. Él considera al binomio saber-poder como el conocimiento, desarrollado mediante el ejercicio del poder y utilizado con posterioridad para legitimar otros actos de poder: “El poder lejos de estorbar al saber, lo produce” (FOUCAULT, 1992, p. 115) y “el saber no entra tan sólo en las demostraciones; puede intervenir igualmente en las ficciones, reflexiones, relatos, reglamentos institucionales y decisiones políticas” (FOUCAULT, 2002, p. 308). De ésta manera se van conformando los cuerpos, los gestos, los comportamientos, los rituales, lo que puede ser dicho o no, pensado o no, conocido o no, modelos de verdades, de tiempos y de

espacios, que tienen que ser clasificados, distribuidos y ordenados. Todo se consolida, a través de múltiples e invisibles procesos ya que la sociedad disciplinaria -mediante permanentes y refinados dispositivos- extiende su territorio por todo el tejido social para mantener constantemente la vigilancia y el control, pero su establecimiento precisa de la conjunción de tres elementos: una población, una institución y una disciplina. Foucault lo afirmaba de ésta manera: “Entramos así en una edad que yo llamaría de ‘ortopedia social’. Se trata de una forma de poder, un tipo de poder social que yo llamo ‘sociedad disciplinaria’ por oposición a las sociedades estrictamente penales [...]. Es la edad del control social” (FOUCAULT, 2003, p. 103).

Históricamente las relaciones sociales se han basado en la dialéctica de la negación del otro y han continuado, a lo largo del tiempo, bajo las formas de homogenización nacional (DOMENECH, 2003). En el caso latinoamericano, la negación del otro primero se plasmó en el sometimiento de los primitivos habitantes de la tierra a las formas culturales de la norma blanca y europea. Más tarde se transfiere al otro extranjero que es visto como una amenaza a la identidad nacional; de ésta manera se define un ethos nacional a partir de un ideal europeo o ilustrado. En el caso de Argentina se acuñaron frases - que dan cuenta de la exclusión a la que nos estamos refiriendo - como por ejemplo “*civilización o barbarie*”. Autores como Hopenhayn y Bello (2001) señalan que muchas veces el Estado ha promovido una “xenofobia funcional” destinada a asegurar, ante un conflicto o una guerra, la adhesión y fidelidad de los ciudadanos a los valores de la patria.

Una distinción en la constitución del Estado-nación argentino es que las elites enfrentaron la doble tarea de “dar una nación a la etnia y al mismo tiempo una etnia a la nación” (BAUMANN 2001, p. 47). Para el francés Etienne Balibar:

Ninguna nación posee naturalmente una base étnica, pero a medida que las formaciones sociales se nacionalizan, las poblaciones que contienen, se reparten o dominan dichas formaciones son ‘etnicizadas’, es decir, representadas en el pasado o en el futuro como si constituyeran una comunidad natural, dotada por si misma de una identidad de origen, de cultura y de intereses que trascienden a los individuos y las condiciones sociales (BALIBAR 1991, p. 80).

**Colateralmente a la idea de homogenización surge “la normalización” para hacer posible el control social y crear un cuerpo productivo.** Georges Canguilhem (1986) dice que, con posterioridad a la Revolución Francesa, el término “normal” se naturalizó en el lenguaje popular a partir de los vocablos específicos de instituciones como la Educación y la Medicina. Con dicho término se quiso significar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica, ya que ambas instituciones expresaban una exigencia de racionalización que también aparecía, por entonces, en la política y en la economía. El mismo Canguilhem, citando el *Vocabulario Técnico y Crítico de Filosofía* de Lalande, dice que etimológicamente lo normal es lo que se mantiene en su justo medio, de donde surgen dos sentidos derivados, uno valorativo, lo que es tal como debe ser y otro descriptivo, aquello que se encuentra en la mayoría de los casos de una especie determinada, aquello que constituye ya sea el promedio, ya sea el módulo de un carácter mensurable. De esta manera el término “normal” resulta de por sí equívoco, ya que designa al mismo tiempo, un hecho y un valor atribuido a ese hecho. Díaz de Kóbila (2003) dice que el carácter polémico del concepto debe buscarse en la relación de inversión y polaridad entre lo **normal** - que es la extensión y exhibición de la norma - y lo **anormal** - lo que referido a la norma impide considerar algo como normal. La autora afirma que la norma no tiene sentido de tal mientras está sola y permanece simple sino que lo adquiere cuando se torna preferible en relación a un estado de cosas insatisfactorio que se rechaza por ser considerado lo inverso del orden natural. Por otro lado, la polarización normal – anormal da lugar a la posibilidad de la corrección ya que la infracción le da la oportunidad a la norma para corregir.

Durante la constitución de los Estados-Nación (siglos XVIII, XIX) se determina que las normas (sociales, técnicas, económicas y jurídicas) tienen que ser representadas, aprendidas, rememoradas, aplicadas y si hubiera infracciones, las faltas deben ser castigadas. La unidad virtual de las normas las convierte en una organización, en la cual las reglas de ajuste de las partes son exteriores a las partes ajustadas. De ésta manera **en el ámbito de lo social no hay normalidad sin normalización** y tanto soberanía como disciplina (ambas son dispositivos de seguridad) son las dos caras constitutivas de los mecanismos generales de poder (mecanismos de disciplina) en nuestra sociedad. Para Foucault (2006a) la disciplina normaliza, analiza, descompone a los individuos (los lugares, los tiempos, los gestos, los actos, las operaciones) en elementos suficientes como para percibirlos y modificarlos. La cuadrícula disciplinaria establece los elementos mínimos de percepción y los clasifica en función de objetivos determinados. La disciplina dice como se deben distribuir a los alumnos

en las escuelas, mediante jerarquías, dentro de clasificaciones (gradualidad escolar); también fija los procedimientos de adiestramiento progresivo, de control permanente y a partir de ahí clasifica entre normales y anormales.

Curiosamente en Francia y en nuestro país, a imitación del primero, las escuelas encargadas de formar a los maestros y dotarlos de los conocimientos necesarios para su desempeño se las llamó “Ecole Normale” (Escuelas Normales). Las mismas estaban imbuidas del positivismo pedagógico que elaboró modelos dirigidos a ordenar, reprimir, expulsar o promover en la escuela sistemáticamente a la población, alcanzando la mayor correlación posible entre raza, sector social y educación proporcionada por el Estado (PUIGGRÓS, 2004).

## **II.-**

Desde sus orígenes la escuela en Argentina se encontró fuertemente marcada por el mandato de la homogeneización. Los sistemas educativos de la modernidad entendían a la **homogenización como igualdad social o igualdad de oportunidades**, una meta que se lograría mediante la educación. Las escuelas argentinas, según los principios de la ciudadanía política, serían el espacio común y las encargadas de proponer una igualdad en el trato para cada uno de los alumnos y alumnas. Para Puiggrós (1994) y Tedesco (2003) el sistema de instrucción pública que se instituyó en el país - en el siglo XIX - combinó una concepción de la educación acorde al modelo progresista, inclusivo y ligado al ascenso social. De ésta manera se **colocaba al sistema educativo en línea directa con la formación de la ciudadanía igualitaria y de la vida republicana**. Para Daniel Filmus:

La escuela tradicional, tal como la conocemos actualmente, es una institución nacida con el surgimiento de los estados nacionales modernos, con expectativa de que, por medio de la educación, se lograra integrar a la cultura nacional a poblaciones dispersas y diferenciadas económica, social y culturalmente, y a grandes masas de inmigrantes, y de formar a los ciudadanos que debían participar crecientemente en la vida política (FILMUS, 1994, p. 68).

La igualdad educativa y la consecuente homogenización ha sido pensada desde diferentes perspectivas. La propuesta de Domingo F. Sarmiento - junto con la de otros estadistas de la llamada Generación Liberal de 1880 - era la imagen de ricos y pobres en el mismo aula, juntos en el banco de la escuela, recibiendo la misma enseñanza propiciada por el Estado como condición del ejercicio democrático. Justamente **la igualdad consistía en**

proveer a todos los ciudadanos -desde el ámbito del Estado- los saberes, conocimientos y cultura que eran considerados necesarios para hacer posible una república de iguales. Esto es lo que se llama igualdad de derecho. Pero a la vez -el sistema educativo- sostenía un sentido restrictivo por el cual ciertos sectores de la población quedaban afuera de la consideración de la ciudadanía, de los deberes y derechos que de ellas se desprenden. Para ser más precisos los indígenas y la población rural - los gauchos - eran considerados ineducables. La igualdad de derecho no encontraba su concreción directa en la igualdad de hecho. Sarmiento en “*Educación Popular*” de 1849 lo exponía del siguiente modo:

La igualdad que proclaman nuestras instituciones no consiste, como absurdamente se lo imaginan algunos, en una quimérica igualdad de instrucción y capacidad en todos los asociados, ni en la igual distribución de la propiedad; consiste solamente en que la ley no establezca diferencias entre hombre y hombre, dejando a la naturaleza y a la fortuna ese cuidado: consiste en que todas las instituciones tengan por objeto la mejora moral, intelectual y física de la clase más numerosa y más pobre de la sociedad. (citado por BRAVO, 1993, p. 811).

En un texto reciente Myriam Southwell (2006) expone que **la noción de homogeneidad, en el Río de la Plata, se consolidó como igualdad de los ciudadanos ante la ley** y con la misma se planteó superar un sistema de castas y de jerarquías que establecía distintos derechos y posibilidades para los distintos rangos sociales: de ésta manera consagró que todos los seres humanos nacen iguales y tienen iguales derechos. La igualdad de derechos comenzó siendo formal, es decir que se trataba de una igualdad inscripta en un sistema político que reconocía a todos los ciudadanos en pie de igualdad en su base jurídica. El Estado se constituyó en el encargado de proveer igualdad y lo hizo estableciendo sistemas de provisión de seguridad social como son la salud y la educación pública. Según la misma autora el resultado alcanzado consistió que se suavizaron algunas desigualdades pero sin llegar a construir una igualdad; ya que **la homogeneidad** entendida como igualación ante la ley, **a la vez que generaba corrimientos para igualar, construía parámetros acerca lo deseable y lo correcto**. De ésta manera **la igualdad fue adquiriendo un fuerte sentido de modelamiento disciplinador que pretendía la inclusión indistinta en una identidad común**, constituyéndose así la igualdad de hecho. Insiste Southwell que “no sólo se buscaba equiparar y nivelar a todos los ciudadanos, sino se buscaba muchas veces, que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas” (SOUTHWELL, 2006, p. 52). Para hacer efectivo esto último se consagró como legítimo un canon cultural en donde se integraron las figuras de los héroes nacionales, se tornó obligatoria la identificación e igualación con los mismos y se

invalidaba todo lo que quedaba afuera de él. En esta operación arbitraria queda instalada una consideración desigual de la legitimidad de los legados culturales heredados.

Hoy se debería revisar la equivalencia entre igualdad y homogeneidad y entre desigualdad y heterogeneidad. De ser así, dice Southwell:

La igualdad debería empezar a pensarse como una igualdad compleja, como una igualdad que habilita y valora las diferencias que cada uno porta como ser humano, sin por eso convalidar la desigualdad y la injusticia. Es cierto que hay en esa relación una tensión que no se termina de resolverse nunca (SOUTHWELL, 2006, p. 76).

### **III.-**

En nuestro país la Organización Nacional se inició después de la Batalla de Pavón, en setiembre de 1861, donde triunfó Buenos Aires. De ésta manera se posibilitó el acceso al poder de Bartolomé Mitre y se consolidó el período denominado “Generación del '80”. El resultado fue un reordenamiento político y económico que se originó en la alianza política entre los sectores exportadores, la burguesía urbana de Buenos Aires y el interior circunscripto a la región de la pampa húmeda. Oszlak (1982) afirma que la gradual apertura externa de la economía originó nuevas necesidades, relaciones, intereses y marcos de referencia; sobre todo en los sectores más ligados al mercado mundial. La internalización de la vida económica apareció como una condición necesaria para la nacionalización de la sociedad argentina. Sin embargo los cambios económicos, ocurridos en este período, no implicaron la necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos. Ese no fue el principal interés del debate en el Parlamento cuando se discutió la Ley de Instrucción Pública de 1884.

Por otro lado, los efectos de la segunda industrialización europea se hicieron sentir en la segunda mitad del siglo XIX. Los países latinoamericanos siguieron siendo los proveedores de materia prima y consumidores de las manufacturas europeas. Además al sustituirse el trabajo artesanal por la gran producción fabril; las máquinas, nuevos instrumentos de trabajo, provocaron la transformación de las fuerzas productivas modificando la estructura social y agudizando los enfrentamientos y reclamos sociales que afectaron a los trabajadores. Estos fueron abordados por los pensadores socialistas que comenzaron a ejercer una postura crítica. Muchos obreros desocupados abandonaron su tierra natal para dirigirse a América. En Argentina la inmigración se insinuó durante la presidencia de Mitre (1862-

1868), tomó un ritmo creciente en la de Sarmiento (1968-1872) y comenzó a hacerse masiva a partir de 1880. Para Sarmiento, en Facundo, *“el mal que aqueja a la República Argentina es la extensión”*, así, la transformación del país requería poblar ese desierto inmenso:

...ese día la inmigración industriosa de la Europa se dirigirá al Río de la Plata, el Nuevo Gobierno se encargará de distribuirla entre las provincias, los ingenieros de la República irán a trazar, en todos los puntos convenientes, los planos de las ciudades y villas que deberán construir para su residencia, y terrenos feraces les serán adjudicados, y en diez años quedarán todas las márgenes de los ríos, cubiertas de ciudades, y la República doblará su población con vecinos activos, morales e industriosos (SARMIENTO, 1967, p. 143).

La inmigración obedeció ante todo a una situación económica desfavorable en Europa. Los que iban llegando se integraban paulatinamente a todos los sectores sociales produciéndose un rápido cruzamiento. En las capas más bajas de la sociedad fue mayoritario y formó al naciente proletariado industrial; en cambio la clase media ascendía socialmente por el éxito económico del inmigrante. Agustín Álvarez en 1894, decía que: “La Argentina era un país nuevo, que esta saliendo rápidamente de la barbarie, que cambia cada cinco años por la inmigración, las escuelas y los ferrocarriles, de tal modo que, como los niños, el que no lo ve crecer, lo desconoce” (citado por ROMERO, 2000, p. 173).

Los responsables de la organización de país delinearon un proyecto en el cual la educación jugó un papel fundamental como variable política: la escuela primaria se encargaría de terminar con la barbarie, con la ignorancia y transformaría a los súbditos en ciudadanos. La educación tendría la enorme tarea de modernizar la sociedad en correspondencia con la modernización económica; pero ante todo debía integrar las masas de inmigrantes a la sociedad. Oszlak (1982) dirá que “la cuestión del progreso surgió como contracara del orden”. Primero había que asegurar el orden, resolver esto por parte del Estado fue una condición básica de supervivencia y consolidación, para que después sobrevenga el progreso; sustentado en tres pilares básicos: la inmigración masiva, la educación universal y la importación de capitales con el desarrollo de formas de producción moderna.



Los hombres del '80 tenían ideas claras acerca de lo que había que hacer prioritariamente. El Presidente Julio A. Roca, en su primer período de gobierno (1880-1886), sintetizaría sus acciones con el fin de consolidar el estado con el lema “*Paz y Administración*”. Para ello se obligó a legalizar el poder y a pacificar el país mediante la capitalización de la ciudad de Buenos Aires, la promulgación de las llamadas Leyes Laicas (Registro Civil de las Personas, Matrimonios y Educación Común) que transformaron en estatales una serie de funciones vitales que estaban en manos de la Iglesia Católica. Además fue quien dirigió la “Conquista del Desierto”, un verdadero genocidio que dejó un saldo de miles de muertos y prisioneros; pero que “recuperó” millones de hectáreas productivas económicamente que estaban en posesión de los pueblos originarios.

## **VI.-**

La población se mostraba -hasta entonces- indiferente ante las prácticas electorales que se encontraban viciadas por el fraude electoral, por la intervención en los actos eleccionarios y la compra o destrucción de los votos; procedimientos que fueron utilizados tanto por Roca, como por su sucesor Juárez Célman. El sistema político tendía a mantener la continuidad y por lo tanto reducía el círculo de gobernantes a una ínfima minoría de personas provenientes de la élite tradicional del país, restringiendo la participación política de las mayorías. El sector de la población que provenía del flujo migratorio tampoco tenía representación alguna.

En la realización del programa referido a la educación se enfrentarán en el Parlamento dos facciones: los católicos y los liberales. Los primeros defendían, mediante un proyecto presentado por la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados, la necesidad de la enseñanza religiosa y sostenían la limitada capacidad del Estado para dar formación moral en correspondencia con la tradición católica del pueblo. Mientras que el sector liberal respondió con la presentación de un proyecto alternativo. Las diferencias, entre ambos, eran muy pocas; salvo un artículo sobre la enseñanza religiosa. Ambos establecían la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza, la creación de un Consejo Nacional de Educación, de Consejos Escolares Distritales y de un sistema de financiación que otorgara autonomía al presupuesto educativo (TEDESCO, 2003).

El órgano católico más caracterizado del momento era el periódico “*La Unión*”, fundado por el **católico militante José Manuel de Estrada**, quien mantuvo una posición religiosa definida y firme. Sostenía que la democracia era el único régimen capaz de desarrollar las facultades que hacen libre al ser humano. La educación “*debía disciplinar*” al ciudadano en el amor a sus derechos y le debía dar la capacidad para ejercerlo. Para Estrada el monopolio de la educación, en manos del Estado, sobrellevaba un serio peligro ya que lo exponía a las alternativas de la opinión pública y de los partidismos políticos. Las ideas de Estrada respondían al contenido ideal del cristianismo; para él la educación popular no consistía solo en enseñar a leer y escribir sino que consistía en un modo de formar el carácter del pueblo. Defendía la obligatoriedad y reconocía el derecho de los padres al decir “la educación es primitivamente un ministerio paternal, subsidiariamente, una función social” (ESTRADA 1877, p. 247).

Por otro lado, los liberales sostenían que la inmigración masiva -integrada por personas de diferentes cultos- obligaba al Estado a crear una escuela laica y antidogmática. Los principios que defendían eran el principio del Estado docente y la libertad de conciencia, sintetizando su ideal en la fórmula de escuela laica, obligatoria y gratuita. El historiador Gregorio Weimberg (1984), en el estudio preliminar de su trabajo, al referirse al debate parlamentario lo adjetiva como brillante y sostiene que la prensa tuvo una amplia participación en la discusión que apasionó a la opinión pública. El diario “*La Nación*”, propiedad de Bartolomé Mitre, se encargaba de publicar importantes editoriales acerca de la posición adoptada por el sector liberal. El autor citado recopila y publica el debate parlamentario de la Cámara de Diputados de la 24ª Sesión Ordinaria del 4 de julio de 1883, en donde se presentan las posiciones de los dos sectores.

En primer lugar, **el Diputado liberal Onésimo Leguizamón** reconocía que el Congreso tenía la facultad de legislar sobre materia educativa, sostenía que tal acción debía ser solamente para la Capital, los Territorios y Colonias Nacionales y dejaba a las provincias la libertad para organizarse a su manera. Su posición estaba en contra del ejercicio exclusivo, por parte de la Iglesia, de brindar educación; porque ésta es del pueblo y debe ser dirigida por el Estado: debe ser obligatoria y gratuita, dejando la opción de elegir a los padres por la iniciativa pública o particular. La organización de la escuela debía ser gradual por naturaleza (aporte que no hacían los católicos), con arreglo a los principios de la higiene y acorde al desarrollo físico. Reconocía que quién mejor estaba preparada para el ejercicio del magisterio

era la mujer, como continuadora de la maternidad y reivindicaba el sacrificio que suponía el ejercicio de la profesión; para lo que establecía un fondo de pensiones escolares. En cuanto a la inspección sostenía que la misma debía ser tanto técnica como administrativa. Rechazaba la enseñanza católica obligatoria para todas las escuelas de la República, porque tal principio entraría en colisión con la Constitución Nacional que invita a los hombres de otros países y cultos a venir a trabajar al país. Sostenía que, de no asegurarse la laicidad de la enseñanza, ningún inmigrante mandaría a sus hijos a una escuela que impusiera una religión determinada. Por otra parte, insistía en dejar completa libertad a los ciudadanos para que ejerciten el culto que quieran.

Por otro lado, **el Diputado católico Pedro Goyena** se amparaba en la misma Constitución Nacional para sostener que la misma invoca a Dios como fuente de Razón y Justicia, que establece la religión católica del primer magistrado, que obliga al sostenimiento del culto Católico Apostólico Romano, la conversión al catolicismo de los indígenas y el sostenimiento de relaciones entre el poder público y la Iglesia. Por lo que concluía que la escuela no debe ser atea ni neutra, sino que debe enseñar el catecismo a quienes más lo necesitan.

Otra voz era la del **Diputado liberal Lagos García** quien sostenía que el punto principal de la disidencia era la manera en cómo se debía enseñar instrucción religiosa en las escuelas; también recurre al texto constitucional para contestar las objeciones que se le hacen al proyecto. Lagos García consideraba que sostener el culto Católico Apostólico Romano era “...sostener el culto externo, puesto que del culto externo se trata, es únicamente costear los gastos que el culto exige” (WEIMBERG, 1984, p. 49). En cuanto a la “*conversión al catolicismo*” y costeo del culto católico lo remitía a que los constitucionalistas del '53 habían previsto -que de esa manera- se dispondrían más fácilmente de misioneros católicos, que de misioneros de otras sectas, para conseguir la conversión de los indios (WEIMBERG, 1984, p. 50). Además sostenía, que el argumento capital acerca la creencia religiosa “*Católica Apostólica Romana*” que debía profesar el presidente de la República, no debía desconocer que para ocupar el cargo, “*no puede entrar a desempeñar las funciones de tal Presidente, sin prestar juramento ante el Congreso de la República, de cumplir y hacer cumplir los preceptos de la Constitución*”. El diputado Lagos García aseveraba entonces que “El presidente de la República, entonces es un católico, apostólico, romano constitucional, lo que lo obliga a ser romano en parte” (WEIMBERG, 1984, p. 50). También diferencia, en la

función presidencial y en la organización del sistema constitucional, la libertad de conciencia de la libertad de culto. De ésta manera hacía notar el antagonismo declarado entre los principios constitucionales y la política temporal de la Iglesia. El Estado argentino no debe ser católico, sino la Nación, porque Estado e Iglesia tienen misiones diferentes. En cuanto a la enseñanza de la religión en las escuelas, afirmaba que no se pretendía crear una “*escuela atea o sin Dios*”, sino una escuela no sectaria -según el modelo vigente en los Estados Unidos y en otros lugares en donde lo religioso se encontraba muy arraigado-. El diputado Lagos García sostenía que

El proyecto de la Comisión propone que se dé la enseñanza por el institutor del dogma católico, a todos los niños cuyos padres pertenecen a la comunión católica, quedando excluidos de la enseñanza de la religión todos aquellos cuyos padres pertenezcan a las comuniones disidentes (WEIMBERG, 1984, p.55).

Prosigue más adelante:

Estos niños, cuyos padres pertenecen a cultos disidentes, si no reciben enseñanza religiosa de ninguna clase -la doctrina de la Comisión-, cuando cesen de estar bajo la férula del maestro, van a caer bajo el machete del gendarme; y entonces ha de haber, si consideramos que los disidentes se cuentan por millares, en esta Capital; si consideramos que esas colonias y esos territorios nacionales cuentan por una inmensa mayoría sobre los católicos, van a ser, dentro de veinte, treinta o cuarenta años, estados nuevos, que tendrán que incorporarse a los demás que componen la unión argentina; si consideramos todo esto, señor Presidente, ha de haber, digo, motivo para alarmarnos, ¡para alarmarnos con razón, al divisar en el futuro los males que preparamos para el país!.

¡Qué será de nosotros cuando tengan lugar estos desbordes! ¡Nuestros patíbulos serán tal vez poco numerosos, nuestras cárceles serán poco espaciales, para contener y dominar a esos criminales! Debo decirlo con franqueza: la cuestión que se debate no es una cuestión de escuela atea; no es tampoco cuestión religiosa siquiera, considerada bajo el punto de vista del dogma referente a la fe religiosa; es simplemente una cuestión de dominación. (WEIMBERG, 1984, p. 56).

**El Diputado Achaval Rodríguez, de postura liberal**, en su declaración se encargó de hacer notar la coincidencia que existían entre los Liberales y los Católicos en la necesidad de dictar una Ley de Instrucción Pública. El Diputado estaba a favor del derecho de aprender y enseñar libremente y sostenía que el Estado no debía entrometerse en la escuela particular porque ésta era la mejor garantía de libertad; como la escuela libre era la única garantía posible de la libertad política y de conciencia en la vida práctica. Sostenía que las denominaciones de partido Liberal y Clerical no tenían razón de existir; debido a que no cabía tal división en un país en donde la Constitución establece los más altos principios de libertad.

**El Diputado Gallo, también de postura liberal,** realizó un discurso moderador tratando de ser objetivo. Defendió el proyecto argumentando que no tendía a extirpar el sentimiento religioso pero atacó el hecho de que no debe ser solamente católico. Sostenía el respeto por la religión y reconocía que el catolicismo no es inconciliable con la libertad. Pero señalaba una exageración en los hechos descriptos por los legisladores católicos. Sustentaba que la discusión no era una cuestión de dogma católico sino una cuestión política. Demostró que la Iglesia a lo largo de la historia no permaneció invariable respecto al tema educativo, y así quiso convencer, que la educación que se pretendía brindar, no resultaba peligrosa para la religión. Estipuló que los puntos centrales de la discusión eran: la libertad de enseñanza, la enseñanza obligatoria, la gratuidad de la enseñanza y la laicidad de la enseñanza.

Los dos proyectos también se diferenciaron con respecto al principio de autonomía que debía tener la educación. Contradictoriamente los liberales adoptaron una postura de negación de la misma, mientras que los católicos pasaron a ser sus grandes defensores (TEDESCO, 2003). Finalmente la cuestión es dirimida por el Congreso, mediante la participación del Ministro de Instrucción Pública Eduardo Wilde. Se aprueba una resolución que reconocía explícitamente que la acción exclusiva de las autoridades escolares no resultaría todo lo eficaz que se necesitaba para la educación. Se plantea entonces la creación de “Sociedades de amigos de la educación” a partir de las cuales los miembros de cada comunidad local impulsarían el desarrollo de una enseñanza adaptada a sus necesidades. La falta de tradición en la población del país impidió el impulso de la iniciativa; pero además, el oficialismo tendió a controlar la participación popular no provocando cambio alguno, reforzando la centralización del poder y dando lugar a un Estado paternalista en la función pública.

**VII.-**

El Sistema Educativo Argentino, desde su origen, fue colocado en línea directa con la formación de la ciudadanía igualitaria y homogénea. Su configuración fue llevada a cabo por las fracciones más lúcidas del nuevo bloque dominante, asumiendo la representación y al menos algunas de las demandas de la totalidad social. En un nivel de análisis estructural, el sistema educativo se enmarca en el orden capitalista cumpliendo una serie de mandatos, a los fines de constituirse en un espacio capaz de reproducir el orden, naturalizar la realidad (a partir de la imposición cultural de una cierta visión del mundo y del conocimiento científico) y la asignación de ganadores y perdedores en términos de logros educativos. Finalmente consiguieron la instalación de relaciones jerárquicas y autoritarias -al menos en la educación básica- de manera de socializar sujetos dóciles.

En esto se puede vislumbrar un sentido político -construir una población en donde no lo hay-; de ahí que proclame la obligatoriedad de la educación y la igualdad entendida como equivalente de la homogeneidad. Para igualar, para homogenizar tuvieron que establecer mecanismos de control y de modelamiento disciplinador, en donde las diferencias fueron consideradas anormalidades. Recuperando conceptos de Foucault el primer paso consistió en convertir al conjunto de la masa en población y dicho papel la sociedad se lo confió a la educación - como transformación y producción de sujetos.

El laicismo y el predominio estatal en la función de la enseñanza pudieron haber tenido la intención de integrar a una población heterogénea, a partir de valores universalistas, determinando un activo enfrentamiento con respecto a las pautas tradicionales y localistas, pero ante todo tuvieron la función de disciplinar y moldear a la masa para constituirlos en una población. Como consecuencia de ello la elite dirigente reafirmó su aceptación de los modelos de vida europeos por un lado, mientras que por otro combatió la preservación de las formas de vida de cada una de las comunidades de inmigrantes o de los pueblos originarios.

Tanto los diputados liberales como los católicos ven en la educación la institución capaz producir el sujeto de razón, que adquiere las herramientas necesarias ya sea para incorporarse a la vida social, a la vida ciudadana, como para transformarla. Pero tal encargo no es privativo de la modernidad; distintas sociedades -incluso la Iglesia misma- se han dado a sí mismas dispositivos bien diferentes, que permiten pensar que a través de la educación se produce un sujeto nuevo en el que es posible depositar la esperanza de una sociedad mejor. La educación va a jugar un papel fundamental en la variable política, ya que traería el orden que no se consigue sin el disciplinamiento y como consecuencia sobrevendría el progreso económico. En definitiva, en su origen, el sistema educativo argentino se resolvió esencialmente como estatista y centralizador; lo que le permitió la concentración de los mecanismos de control social en las manos del gobierno nacional.

José Manuel de Estrada, del sector católico, lo expresó con claridad al afirmar que la educación “*debía disciplinar*” al ciudadano. Igual postura fue la del Diputado liberal Lagos García quien justificaba el sostenimiento del culto católico porque los misioneros de esa religión “*convertían*” -volvían disciplinados- a los pueblos originarios. O cuando en su alegato sostenía que los niños que no aprendieran alguna enseñanza religiosa se convertirían en criminales (anormales) que no podrían contener las cárceles, que pondrían en peligro a toda la sociedad y terminarían en el patíbulo. En las palabras del legislador se puede entrever una práctica en donde lo represivo y punitivo se institucionaliza a través de la religión y de la educación. En palabras de Foucault (2006b) la sociedad responde a la criminalidad patológica con dos modos: uno expiatorio (el patíbulo) y otro terapéutico (el encierro y la religión). Ambos son polos de una red continua de instituciones, cuya función en el fondo es responder ante el peligro de la barbarie incivilizada.

El modelo educativo que se propició necesitó conformar un verdadero ejército civilizador contra la barbarie. Los docentes egresados de las Escuelas Normales fueron los que llevaron a cabo la acción cultural que logró derrotar a contendientes diversos: las culturas populares de los pueblos originarios y del gauchaje; contra la perspectiva y el poder cultural de la Iglesia Católica; contra las perspectivas subversivas que traían los inmigrantes anarquistas y socialistas desafiando la cosmovisión de la nueva clase dominante nacional. En suma, se trató de una batalla cultural por la imposición de una visión del mundo.

## REFERENCIAS

BALIBAR, É. Racismo y Nacionalismo. En BALIBAR, É.; WALLERSTEIN, I. **Raza, nación, clase**. Madrid: IEPALA, 1991. p. 63-110.

BAUMAN, G. **El enigma multicultural**: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas. Buenos Aires: Paidós, 2001.

BRAVO, H. F. Domingo Faustino Sarmiento (1811–1888). **Perspectivas: Revista trimestral de Educación Comparada**, París, v. 23, n. 3-4, p.808-821, 1993.

CANGUILHEM, G. **Lo normal y lo patológico**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

DÍAZ DE KÓBILA, E. **El sujeto y la verdad**: memorias de la razón epistémica. Rosario: Laborde Editor, 2003.

DOMENECH, Eduardo. El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones. **Revista Estudios**, n. 14, p.33-47, 2003.

ESTRADA, J. M. **Obras Completas, Tomo IV**: política liberal bajo la tiranía de Rosas. Buenos Aires: Librería del Colegio, 1877.

FILMUS, D. **Para qué sirve la escuela** Buenos Aires: Tesis; Norma, 1994.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. Buenos Aires.: Siglo Veintiuno Editores, 2002.

\_\_\_\_\_. La gubernamentalidad. En: CASTEL, R. et al. **Espacios de poder**. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1991. p.9-26.

\_\_\_\_\_. **Los anormales**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Microfísica del poder**. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1992.

\_\_\_\_\_. **Seguridad, territorio, población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Vigilar y castigar**: nacimiento de la prisión. Buenos Aires.: Siglo Veintiuno Editores, 2003.

HOPENHAYN, M.; BELLO, A. **Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: CEPAL, 2001

OSZLAK, O. **La formación del Estado Argentino**. Buenos Aires: Editorial Belgrano, 1982.

PUIGGRÓS, A. **Historia de la Educación en Argentina**: Tomo1. Buenos Aires: Galerna, 1984.

\_\_\_\_\_. **Qué pasó en la educación argentina**. Buenos Aires: Galerna, 2004.



ROMERO, J. L. **Las ideas políticas en la Argentina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

SARMIENTO, D. F. **Obras Completas**. Buenos Aires: Imprenta y Litografía Mariano Moreno; Editor A. Belin, 1896. (v.11).

\_\_\_\_\_. **Facundo**. Buenos Aires: CEAL, 1967.

SOUTHWELL, M. La tensión desigualdad y escuela: breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata. En: MARTINIS, P.; REDONDO, P. (Comp.). **Igualdad y educación**: escrituras entre (dos) orillas. Buenos Aires: Del estante Editorial, 2006. p.47-70.

TEDESCO, J. C. **Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno de Argentina Editores, 2003.

WEINBERG, G. **Debate parlamentario**: Tomos 1 y 2. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984.

**PEDRO R. DABIN**

Profesor de Ciencias de la Educación  
Instituto Superior de Formación Docente  
"Dr. Bernardo Houssay" N° 16 Rosario – Argentina.  
Universidad Nacional de Rosario.  
E-mail: [pedro\\_dabin@hotmail.com](mailto:pedro_dabin@hotmail.com)

Recebido em: 01/09/2009  
Publicado em: 15/12/2009